

A CRIANÇA E A GARANTIA DA APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA EQUITATIVA

THE CHILD AND THE GUARANTEE OF LEARNING IN AN EQUITABLE SCHOOL

EL NIÑO Y LA GARANTÍA DE APRENDIZAJE EN UNA ESCUELA EQUITATIVA

Ana Maura Tavares dos Anjos¹

Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Sertão de Canindé – FECISC/UECE

Resumo

Nosso estudo traz resultados parciais de pesquisa de tese onde nos propomos, entre outras questões, responder ao seguinte questionamento: “quais experiências formativas são narradas no contexto de aprendizagem em uma escola com alto IDEB?”. Objetivamos evidenciar as experiências de aprendizagem que fazem parte da rotina pedagógica da escola. Adotamos os princípios epistemológicos da Pesquisa (auto)biográfica. A investigação toma como corpus para a análise: narrativas orais e escritas de 20 (vinte) crianças e narrativa da coordenadora pedagógica. Nos ancoramos teoricamente em Passeggi, Nascimento e Rodrigues (2018); Crahay (2013), Ribeiro (2013; 2014). Os resultados apontam para a escola como espaço de equidade através de ações educativas que garantam: a frequência; educação complementar e individualizada no reforço escolar no contraturno e no horário em que as crianças estão regularmente matriculadas; desenvolvimento de projetos pedagógicos interdisciplinares, ao longo do ano, com vistas à efetivação da aprendizagem; a participação da família nas atividades da escola.

Palavras-chave: Pesquisa (auto)biográfica com crianças; Equidade; Aprendizagem.

Abstract

Our study provides partial results of a thesis research project in which we set out, among other things, to answer the following question: “what formative experiences are narrated in the context of learning in a school with a high IDEB?”. Our aim was to highlight the learning experiences that are part of the school's pedagogical routine. We adopted the epistemological principles of (auto)biographical research. The corpus of the research is the oral and written narratives of 20 (twenty) children and the narrative of the pedagogical coordinator. Theoretically, we draw on Passeggi et al. (2018); Crahay (2013), Ribeiro (2013; 2014). The results point to the school as a space for equity through educational actions that guarantee: attendance; complementary and individualized education in after-school tutoring and at the times when children are regularly enrolled; development of interdisciplinary pedagogical projects throughout the year, with a view to making learning effective; family participation in school activities.

Keywords: (Auto)biographical research with children; Equity; Learning.

Resumen

Nuestro estudio aporta resultados parciales de un proyecto de investigación de tesis en el que nos propusimos, entre otras cosas, responder a la siguiente pregunta: «¿qué experiencias formativas se narran en el contexto del aprendizaje en una escuela con un elevado IDEB?». Nuestro objetivo fue destacar las experiencias de aprendizaje que forman parte

¹ Professora da Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Sertão de Canindé – FECISC/UECE, Canindé, Ceará, Brasil. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8192636401698377> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6207-7730> E-mail: maura.tavares@uece.br

de la rutina pedagógica de la escuela. Adoptamos los principios epistemológicos de la investigación (auto)biográfica. El corpus de la investigación son las narrativas orales y escritas de 20 (veinte) niños y la narrativa de la coordinadora pedagógica. Teóricamente, nos basamos en Passeggi, Nascimento y Rodrigues (2018); Crahay (2013), Ribeiro (2013; 2014). Los resultados apuntan a la escuela como espacio de equidad a través de acciones educativas que garantizan: la asistencia; la educación complementaria e individualizada en las tutorías extraescolares y en los horarios en que los niños están regularmente matriculados; el desarrollo de proyectos pedagógicos interdisciplinarios a lo largo del año, con vistas a un aprendizaje efectivo; la participación de la familia en las actividades escolares.

Palabras claves: Investigación (auto)biográfica con niños; Equidad; Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

*Escola é
... o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente.
Gente que trabalha, que estuda
que alegra, se conhece, se estima
(Anônimo²)*

Ao escrever o poema “A escola é...”, do qual trazemos um excerto na epígrafe inicial deste trabalho, o autor nos brinda de forma poética com uma concepção de escola como espaço sócio-histórico de formação humana em uma perspectiva integral que favorece a construção da aprendizagem e, portanto, a ampliação do capital cultural na intersubjetivação das consciências. A escola democrática se configura como instrumento de apropriação do saber a serviço da formação humana e do combate à exclusão social e à marginalidade.

Dessa forma, o processo educativo é uma passagem da desigualdade à igualdade e, “portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada” (Saviani, 1982, p. 63). O processo educativo na escola democrática centrada na aprendizagem está elencado sob a égide da equidade na construção do conhecimento.

A escola tem um caráter complexo no processo de socialização das novas gerações, assegurando a construção e a socialização dos saberes que garantem aos indivíduos a participação nas contradições da “ordem social” com sua estrutura hierárquica governada

² A autoria do poema é atribuída a Paulo Freire, porém, de acordo com os filhos de Paulo Freire, esse poema não foi escrito por ele, e sim por uma educadora que estava assistindo a uma palestra dele. Com base no que ouvia, ela foi escrevendo o poema utilizando frases e ideias de Freire. No final da palestra, aproximou-se dele e lhe entregou o papel, sem se identificar. Freire nunca publicou esse poema em nenhum de seus livros, embora suas ideias sobre a escola tenham sido captadas pela autora e traduzidas no poema. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes>. Acesso em: 05 jun. 2020



pela implacável lei do mercado na esfera econômica e que requer uma formação humana integral e um projeto de escola e de aprendizagem não linear e mecânica, mas dialética, crítica e multifacetada, tendo em vista a complexidade que envolve o ser humano.

A escola pública atual está imersa em uma sociedade marcada pelos avanços tecnológicos e científicos em diversas áreas, como a neurociência, a bioquímica, a física, a economia, entre outras. Esse avanço tecnológico, que indubitavelmente alavancou conquistas para a humanidade, antagonicamente revelou problemáticas sociais como o individualismo desencadeado pelas relações econômicas neoliberais, a fragilidade das relações humanas, a fragmentação do conhecimento e a conseqüente necessidade de discussão sobre a escola no contexto da sociedade atual em muitos aspectos, entre eles, a garantia da alfabetização na infância.

Dito isso, ressaltamos que esse trabalho traz resultados parciais de pesquisa de Tese onde nos propomos, entre outras questões, a responder ao seguinte questionamento: “que experiências formativas são narradas no contexto de aprendizagem em uma escola com alto IDEB?”, atendendo ao objetivo de evidenciar as experiências de aprendizagem que fazem parte da rotina pedagógica desvelando aspectos que tenham relação com o elevado resultado do IDEB da escola, lócus de nossa investigação, nas avaliações do SAEB.

Nossas discussões estão organizadas de tal modo que inicialmente apresentamos as reflexões acerca do caráter metodológico do estudo, em seguida dialogamos sobre a equidade como princípio de justiça com base em Crahay (2013), Ribeiro (2014), posteriormente analisamos as narrativas das crianças e da coordenadora pedagógica sobre a sua aprendizagem na escola.

PESQUISA AUTO(BIOGRÁFICA) COM CRIANÇAS: AS RODAS LUDORREFLEXIVAS NA MEDICAÇÃO BIOGRÁFICA

Esta investigação traz parte dos resultados da tese de doutorado intitulada *Narrativas de crianças sobre as suas relações com a escrita*³. Adotamos os princípios epistemológicos da Pesquisa (auto)biográfica no âmbito da pesquisa qualitativa em Educação. Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza, reconhecemos o caráter multifacetado e complexo da realidade social construída por pessoas que permanentemente se modificam e transformam a sociedade. Desse modo, pensar em procedimento de “recolha” de

³ ANJOS, Ana Maura Tavares dos. *Narrativas de crianças sobre suas relações com a escrita*. 2021. 274 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2021.



narrativas na pesquisa (auto)biográfica com crianças em Educação é entrar em um terreno complexo e permeado por questões legais e éticas. Não estabelecemos generalizações quantitativas, mas uma interpretação hermenêutica para discutir o olhar das crianças sobre o fenômeno em estudo.

A investigação toma como *corpus* para a análise: as narrativas orais e escritas de 20 (vinte) crianças de 05 (cinco) turmas de 2o ano do Ensino Fundamental da Escola Emílio Sendim localizada em Sobral e a narrativa da coordenadora pedagógica. As narrativas foram construídas a partir: a. das rodas de conversa ludorreflexivas; b. do diário reflexivo da pesquisa com registros das observações *in loco*; c. da narrativa da coordenadora pedagógica da escola.

Partimos do pressuposto, conforme Passeggi (2014), de que a palavra da criança é uma fonte legítima na pesquisa (auto)biográfica com crianças, tendo em vista que elas são capazes de narrar e refletir sobre suas experiências. Assim, as crianças são sujeitos de direitos, capazes de agir e transformar a si e ao contexto em que estão inseridas, bem como refletir e narrar sobre as suas experiências. Para isso, utilizamos as rodas ludorreflexivas como procedimento para a recolha das narrativas das crianças (proposta inspirada no protocolo das rodas de conversa com o uso do alienígena).

Para a recolha das narrativas propomos a realização de rodas de conversa ludorreflexivas temáticas, grupais e com a utilização de fantoches como mediadores na relação entre a criança e a pesquisadora. Nas sessões de rodas de conversa, cada criança escolhia uma personagem entre os 10 fantoches do baú de bonecos.

A roda ludorreflexiva é um dispositivo de mediação biográfica que concebe as crianças como protagonistas de seu desenvolvimento e possibilita um olhar interpretativo do pesquisador sobre as narrativas das crianças acerca de suas experiências. Dito de outro modo, as narrativas autobiográficas coletivas constituíram o *corpus* de análises em nosso estudo.

Dado o caráter telegráfico das falas das crianças, optamos pela constituição do *corpus* para análise de narrativas coletivas pois considera o caráter sucinto e profundo das narrativas das crianças, que conforme Passeggi Nascimento e Rodrigues (2018) se apresentam algumas vezes de forma curta, embora densa em significados. Portanto, é preciso “romper com padrões canônicos da narrativa contada por um único autor” (Passeggi Nascimento e Rodrigues, 2018, p. 160). É possível observar que as falas das crianças nas rodas de conversa ludorreflexivas se articulam, complementam, interpenetram na construção de uma narrativa coletiva.



As narrativas coletivas são composições tecidas na relação complexa, ou seja, tecida junta, entrelaçada. Passaggi, Nascimento e Rodrigues (2018) ressalta que na pesquisa com crianças é preciso romper os padrões convencionais da narrativa contada por um único narrador e, para isso, propõe, para a constituição do *corpus*, a construção de sequências de narrativas polifônicas. No diálogo, tiramos a separação dos personagens (separação das vozes) e obtivemos a condensação da narrativa polifônica, isto é, interligamos a palavra do eu com a palavra do outro e evidenciamos a práxis de elementos que caracterizam o conceito de dialogismo.

Do ponto de vista ético, após o consentimento dos responsáveis e o assentimento das crianças através da assinatura dos respectivos termos, a identidade das crianças foi preservada, sendo mantidos os nomes fictícios atribuídos pelas próprias crianças às personagens incorporadas na situação “psicodramática” na roda de conversa ludorreflexiva, conforme inciso VII do Art. 3o da Resolução 510/26 pelo princípio da “confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz”. A seguir, apresentamos as análises a partir das narrativas dos(as) participantes da pesquisa.

UMA ESCOLA QUE NÃO ACUMULA FRACASSOS PROMOVE A EQUIDADE NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS: O QUE DIZ O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A GESTÃO DA ESCOLA?

Na escola dos tempos atuais há uma sobrecarga de funções “inconscientemente” atribuídas pela sociedade à escola, que de forma incôscia acolhe atribuições que extravasam sua função. A Escola Emílio Sendim, cujo nome é identificado conforme pressupostos éticos da pesquisa, imersa nessa complexidade social e nas decisões políticas municipais, estabeleceu metas fundamentadas em pressupostos que lhe conduziram a uma decisão política de centralizar o foco na aprendizagem.

A centralidade na aprendizagem dirigiu a escola a ações morais e éticas de justiça; ser justo nesse processo complexo que é o aprender na diversidade implica oferecer mais a quem precisa de mais e, desse modo, combater as desigualdades veladas pelo princípio da equidade.

Refletir sobre equidade na escola pública nos conduz a uma ação metacognitiva de análise contextual, social e política da educação pública brasileira que não objetivamos abarcar neste trabalho, todavia, faz-se necessário refletirmos sobre a conjuntura da



educação em Sobral com intento de contextualizarmos e compreendermos o “plano de fundo” que sustenta o projeto político-pedagógico da escola.

Os expressivos avanços nos índices educacionais de Sobral são fruto de uma política que atravessa os últimos 20 anos e segue a tendência política de gestão por resultados (GPR), adotada pelo governo do estado do Ceará entre o fim da década de 1990 e o início dos anos 2000 quando houve uma pesquisa para verificar o nível de alfabetização das crianças nas escolas da rede e foi constatado que mais de 50% das crianças não estavam alfabetizadas.

Esse resultado desencadeou a proposição de uma política educacional voltada à melhoria dos resultados na educação básica que influenciou as políticas educacionais do estado do Ceará no ano de 2007, através do Programa de Alfabetização na Idade Certa, atual MaisPAIC. Nessa conjuntura é preciso ressaltar que concordamos com Bortot e Souza (2023) ao afirmar que fracasso em alfabetização é uma das expressões concretas de uma realidade social injusta, não sendo um problema estritamente linguístico e, muito menos, exclusivamente pedagógico e metodológico, mas sim, político, marcado por interesses contraditórios das classes dominantes para a manutenção do *status quo* e da luta da classe trabalhadora por uma educação emancipatória.

A discussão sobre equidade como critério de justiça na escola de educação básica nos conduz as reflexões com base em Ribeiro (2014), que, dialogando sobre justiça nas escolas, chama-nos a atenção para o surgimento do conceito de igualdade de base, que descortina a meritocracia na educação escolar. A igualdade de base pressupõe que todas as crianças adquiram um conhecimento comum.

Nessa perspectiva, a equidade como princípio na aprendizagem na escola pública traz embutido o critério de “igualdade de base” e a impossibilidade de a escola gerar resultados iguais para todos ao longo da vida, dada a complexidade das diferenças estruturais da sociedade. Igualdade de base “é um raciocínio à luz de Rawls (2003), segundo Dubet, que propõe que haja um nível de distribuição de recursos de modo que se garantam as condições para que todos participem como iguais na sociedade” (Ribeiro, 2013, p. 66). Ribeiro (2013) acrescenta que o princípio de igualdade de base e a noção de equidade, como critérios de justiça, conclamam a correção de desigualdades em favor de quem tem menos na distribuição dos bens sociais, e a educação é um desses bens.

Aprofundando a reflexão, Ribeiro (2014) ressalta que, ao contrário de pensadores liberais que propõem apenas processos de implantação de políticas, os igualitaristas enfatizam o fator origem social sobre a questão do mérito. Nesse sentido, para pensar a



equidade como parte do conceito da qualidade em educação, é necessário situar a reflexão no campo da filosofia política que concebe “que a justiça, no tipo de sociedade em que vivemos, não é possível sem levar em conta os resultados” (Ribeiro, 2014, p. 1096).

Partindo do entendimento da aprendizagem atrelada à dimensão social, em articulação com fatores intrínsecos ao indivíduo, a noção de justiça não pode ser concebida somente ao mérito individual. De acordo com Rawls (2003 *apud* Ribeiro, 2014), é preciso que as instituições sejam, de alguma forma, capazes de garantir a igualdade equitativa de oportunidades, em contraposição ao princípio de justiça meritocrática.

Nessa perspectiva, na escola todos(as) os(as) alunos(as) devem dominar “um quadro de conhecimentos, relativo ao que foi predefinido, sem o qual estariam relegados à indignidade e à ausência de respeito, o que os caracterizaria como perdedores” (Ribeiro, 2014, p. 1011). Essa condição desencadearia a violência, praticada pelos perdedores como estratégia para afirmar sua existência no sistema. Além disso, a negação do direito de aprender em um contexto de educação pública protege as crianças de situações de vulnerabilidade e violência, “uma vez que as crianças frequentemente enfrentam preconceito e discriminação, sendo privadas de expressar-se e participar socialmente, tornando-se alvos frequentes de poderes dominantes” (Barros, Lima e Pereira, p. 3, 2024).

De acordo com Crahay (2013), a escola não está concebida em um vazio sociológico, outrossim em uma sociedade que exige a produção de determinados tipos de indivíduos a serviço de interesses da classe dominante, ou seja, a escola participa da socialização das crianças e, ao fazer isso, contribui para a coesão social e cumpre sua função de educação. A escola tem uma função social, e, nessa discussão, situando a escola no contexto histórico atual, Crahay (2013) problematiza a escola como uma instituição que deve ser justa, no entanto, é necessário definir o que se entende por ser justo.

O debate sobre justiça, para Crahay (2013), pode ser discutido a partir de três princípios básicos: admitir a igualdade fundamental entre todos os seres humanos e exigir que todos tenham direitos garantidos, em virtude do princípio de justiça igualitária, ou, sob outra perspectiva, concordar que cada um seja recompensado ou valorizado de acordo com seus méritos próprios, ou seja, por meritocracia.

Por outro lado, em contraposição à legitimação de uma concepção de justiça que ratifica as desigualdades, posicionamo-nos em prol de uma justiça corretiva, que oportunize maior atenção àqueles que mais precisam.

Esse debate ético, conforme Crahay (2013), conduz-nos a três concepções de igualdade na Pedagogia: igualdade de tratamento, igualdade de oportunidade e igualdade



de conhecimentos adquiridos. A igualdade de tratamento, para quem a escola deve oferecer a todos indistintamente a mesma educação e a igualdade de oportunidades, que parte do entendimento de que todos nós temos aptidões diferentes e, portanto, deve-se identificar o potencial de formação de cada um e atualizá-lo da melhor forma possível, conduz a escola a oferecer a cada um a oportunidade de alcançar o seu progresso. Graças aos estudos de teóricos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, como Piaget, esse pensamento foi superado.

A igualdade de oportunidades e a igualdade de tratamento passam a ser questionadas. A igualdade de tratamento não consegue assegurar a justiça igualitária na escola fundamental e no nível superior do currículo as desigualdades são confirmadas, através do princípio da igualdade de oportunidades, tendo em vista que a aprendizagem envolve, além da herança genética, a herança social. Portanto, “convém deixar para trás a ilusão da igualdade de tratamento concebendo um modelo educacional compatível com o princípio da justiça corretiva” (Crahay, 2013, p. 16).

É nessa perspectiva que os conceitos de discriminação pedagógica e igualdade de conhecimentos adquiridos ganham sentido, uma vez que se leva em conta “a diversidade individual para conduzir cada aluno ao domínio dos objetos definidos como fundamentais” (Crahay, 2013, p. 16). Assim, o tratamento das diferenças ganha conotação positiva na tentativa de reduzir as desigualdades na escola.

Ritmos e estratégias de aprendizagem diferentes conclamam intervenções pedagógicas diversas para múltiplas experiências de aprendizagem pela criança. Essa ideia concorre a favor daquelas que, dentro de uma sociedade desigual, têm “condições de acesso” diferentes aos bens produzidos socialmente.

Todas as crianças na educação básica devem ter acesso ao que a sociedade definiu como necessário ser aprendido, de modo que tenham garantidas sua dignidade, autoestima e trajetória escolar menos turbulenta, diminuindo, assim, a correlação entre desigualdade escolar e social (Kasmirsk; Gusmão; Ribeiro, 2017, p. 854).

Nessa conjuntura, a observação da rotina da escola, as rodas de conversas ludorreflexivas com as crianças, a análise de documentos como o projeto político-pedagógico da escola e a entrevista realizada com a coordenadora pedagógica, permitiram afirmar que a Escola Emílio Sendim é marcada por essa heterogeneidade, conforme pode ser evidenciado em sua narrativa:

[...] a gente tem crianças aqui que os pais têm uma ‘condiçãozinha’ melhor, mas boa parte do nosso público são crianças carentes mesmo. São crianças



que têm muita dificuldade, são de regiões dominadas pela droga e cujos pais são usuários. A maior parte do público é de criança carente (Coordenadora Pedagógica da Escola Emílio Sendim, 2018).

No diário reflexivo da pesquisa, encontramos registrado que, diante da heterogeneidade das crianças, a escola dispõe de espaços e rotinas que buscam a garantia da aprendizagem por meio de diversas estratégias de gestão e didático- pedagógicas.

Foi possível perceber um permanente movimento de crianças sendo retiradas de suas salas de aula durante o período da aula para serem atendimentos em pequenos grupos ou duplas de crianças. Elas saíam das salas acompanhadas por professoras-bolsistas para um atendimento específico de acordo com o seu nível de desenvolvimento. Além disso as crianças que não estão no nível esperado para determinado período letivo conforme as metas estabelecidas no plano de metas da escola, são atendidas em reforço no contraturno. Essas turmas funcionam em período específico do ano letivo que antecede as avaliações externas e envolvem uma reorganização estrutural e financeira com disponibilização de profissionais no período de descanso das crianças após o almoço e recursos para alimentação (Diário reflexivo da pesquisadora).

A oferta de atendimento individualizado no reforço escolar no contraturno é uma ação de ampliação da jornada escolar que oferece mais tempo escolar a quem precisa de mais intervenções para a construção do conhecimento. Isso quer dizer que a aprendizagem para todos perpassa um ensino diferenciado às crianças que são diferentes. Para refletir sobre essa prática recorreremos à Crahay (2013, p. 17) ao afirmar que “as escolas de reforço destinadas às crianças das classes populares e a avaliação formativa [...]”, estão entre as práticas de discriminação positiva que tendem a diminuir as desigualdades.

Conforme Kasmirsk, Gusmão e Ribeiro (2017), a equidade fundamenta-se na ideia central de que a meritocracia é um princípio de justiça incompatível com a Educação Básica, pois a Educação Básica é direito obrigatório, e a desigualdade escolar tem correlação com a desigualdade social. “Logo, as crianças sozinhas não têm governabilidade por seus rendimentos, de forma independente de suas situações de origem, fazendo com que o talento não seja bom preditor da distribuição de conhecimento” (Kasmirsk; Gusmão; Ribeiro, 2017, p. 854).

Isso não quer dizer que todas as crianças devam apresentar o mesmo nível de conhecimento, mas que sejam garantidas oportunidades de ensino e de aprendizagem que favoreçam o acesso a níveis compatíveis com sua idade, portanto, não é fato que as crianças na Escola Emílio Sendim, ao final dos 7 anos, não saibam ler e escrever, pois a escola desenvolve ações nas diversas dimensões do PPP para garantir a aprendizagem de todos.



O atendimento das crianças em reforço escolar não está explícito no PPP, embora seja uma ação importante na escola e para a aprendizagem da criança. Sobre atividades de mediação da aprendizagem para quem apresenta dificuldades, o documento menciona que “os alunos com dificuldades recebem auxílio e estímulo, conhecem as metas escolares e os programas curriculares” (PPP, 2018, p. 18), não explicitando de que forma o auxílio e o estímulo se concretizam. Porém, a coordenadora pedagógica esclarece alguns aspectos da ação: “*Nós temos o contraturno [...] e temos a ‘mais alfabetização’ para as turmas de 1o e 2o ano a gente vai fazer um trabalho com as crianças com mais dificuldade que a gente coloca no contraturno e no turno de aula da criança (sic)*”.

O atendimento individualizado no horário regular de ensino, quando os alunos são retirados da sala para atendimentos individuais, é organizado com duração média de 1 hora/aula, de forma que as crianças não “perdem” todos os tempos pedagógicos da rotina diária, retornando à sala de aula para a participação nas interações coletivas com os colegas e a professora.

Os estímulos à aprendizagem e a mobilização para aprender, nas experiências heteroformativas coletivas, são planejados e desenvolvidos de forma colaborativa entre núcleo gestor e docentes. Nesse sentido, a escola desenvolve, ao longo do ano, projetos pedagógicos temáticos propostos com a finalidade de mobilizar os alunos de todas as turmas da escola a realizar as tarefas de casa, manter o bom comportamento em sala, participar das atividades de leitura em sala de aula e manter a frequência escolar.

De acordo com a coordenadora da escola, os altos índices de aprendizagem da escola registrados no IDEB ao longo dos últimos anos são frutos de um trabalho de permanentes intervenções com estratégias pedagógicas que são avaliadas periodicamente e com a mobilização e a parceria entre escola e família.

[...] São muitas estratégias, pensou em uma estratégia, avaliou e não deu certo, vamos mudando e também sempre estando em contato com as famílias das crianças. A gente faz reuniões frequentemente e apresenta os resultados dos meninos porque eles precisam saber para ajudar porque os meninos ficam aqui na escola só quatro horas, as outras vinte fica em casa, então precisamos muito dessa parceria. A gente também faz visitas domiciliares e chama individualmente quando vemos que a situação é pontual. Em relação à frequência, se a criança faltou dois dias, a gente já está ligando e a gente trabalha não só visando os números, mas sim, focada na aprendizagem da criança, porque os números são só uma consequência boa (Coordenadora Pedagógica da Escola, maio de 2018).

O perfil da gestão escolar se caracteriza pela gestão por resultados. Há um esforço pelo envolvimento da comunidade e participação das famílias no acompanhamento escolar,



na (co)responsabilização pela aprendizagem das crianças e pela frequência como um dos fatores sine qua non da aprendizagem conforme a fala da coordenadora pedagógica e os registros de painel afixado em um espaço de convivência comum, em uma das entradas da escola.

A garantia da frequência é concebida pela escola como uma janela de oportunidades para a garantia da aprendizagem. A publicização dos dados relativos à frequência escolar faz parte do contexto de ações de monitoramento da assiduidade das crianças e mantém a comunidade escolar informada. Os dados são coletados por uma profissional da escola junto às professoras.

Outro fator apontado pela coordenadora pedagógica como elemento de extrema relevância para os altos índices de aprendizagem é a relação que a escola estabelece com a família. A família pode ser descrita como a primeira organização educacional na qual o ser humano está inserido. Compreendemos “família” como uma organização humana histórico-cultural na qual se conjugam valores, crenças, conhecimentos e práticas, formando um modelo explicativo de organização de normas, regras, valores e atitudes para convivência social.

O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA?

As narrativas das crianças corroboram e legitimam a ideia da escola como um ambiente onde a aprendizagem acontece e a família como instituição coparticipante na construção dos saberes “formais” da vida escolar.

As aprendizagens da escola se unem às aprendizagens já trazidas na bagagem cultural que antecede a entrada da criança no ambiente formal de aprendizagem e se somam aos outros ambientes de educação não formal. Ao mencionarem o estudo além do horário escolar, as crianças esclarecem que em casa estudam, resolvem o “dever de casa” e quem as ajuda são os familiares e outras pessoas da comunidade, como os vizinhos, por exemplo.

A gente estuda em casa e quem ajuda é a mãe, mas não só a mãe. Pode ser a mãe, o pai, a tia, a avó ou até os vizinhos (Grupo 1).

A gente não aprende só na escola, tem dever de casa. E se a gente não aprender a escrever, como vai escrever na agenda? Nossas mães nos ajudam e outras pessoas, nossas primas, outras professoras. Nossa professora também ela nunca falta (Grupo 2).

A gente estuda em casa, na casa da avó. Nossos pais, nossos tios, irmãos, padrasto nos ajudam. E na sala de aula o grupo ajuda um ao outro (Grupo 4).



A gente também estuda em casa. Nossa mãe, tios, pai, avós e irmãos nos ajudam. Todo mundo toda família ajuda (Grupo 5).

Ao ressaltarem que são ajudadas por familiares ou vizinhos, percebemos a implementação de uma cultura de acompanhamento e (co)laboração, ou seja, um trabalho feito junto, compartilhado, no qual a comunidade está envolvida e tal conquista é fruto de um trabalho longitudinal.

Isto posto, os dados sinalizam para a equidade na aprendizagem na Escola Emílio Sendim por meio de estratégias de gestão pedagógica que mesclam: a) intervenções individuais (no reforço escolar); b) atenção individual e coletiva na práxis pedagógica do professor em sala de aula e no desenvolvimento de projetos pedagógicos; c) garantia da frequência e participação ativa da família.

E o que contam as crianças sobre a escola? Esse ambiente se confirma como espaço de garantia da aprendizagem? As narrativas das crianças contam que a escola é um espaço formal de aprendizagem, para a construção de conhecimentos. É lugar para se divertir e construir relações afetivas. Ao serem convidadas a falar sobre como é a escola, todas as crianças afirmaram coletivamente: “*A escola é muito legal!*” (narrativa idêntica em todos os grupos).

A escola representa, para cada um de nós, um lugar que nos acompanha ao longo de nossas vidas. É o lugar onde talvez seja exigido de nós o maior número de transformações nos diversos aspectos de nosso desenvolvimento; “a escola faz parte das “experiências na construção da biografia pessoal e das representações que a acompanham” (Delory-Momberger, 2014, p. 109).

A escola tem o significado de espaço de ludicidade e aprendizagem cuja função é ensinar a ler, escrever, ensinar sobre o universo e a fazer prova. A narrativa coletiva do grupo 2 ilustra esse entendimento identificado em 4 dos 5 grupos pesquisados. Ao serem interpelados pela Fada da Curiosidade sobre a função da escola, as personagens interpretadas pelas crianças narraram:

A gente estuda. Lê, escreve, a gente se diverte muito. A gente ensina os colegas que não sabem. Aprende sobre o funcionamento do universo, sobre o espaço, sobre várias coisas. A gente vem para a escola para aprender a ler e ser bom na prova. A escola serve para ensinar sobre o universo (Grupo 2).

Esse espaço, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é, para as crianças, local de aprendizagens e encontros entre pessoas diferentes que em (co)laboração constroem o saber. Um encontro de pluralidades, de presença de subjetividades onde as consciências



são mediatizadas na relação com o outro e com o conhecimento, significa, para a criança, um ambiente para a autotransformação, um local onde há aprendizagem e onde elas se reconhecem como aprendentes e como (co)facilitadores de seus pares que precisam de ajuda.

Na narrativa das crianças do grupo 2, é possível identificar elementos do que, para Crahay (2013, p. 30), são formas de garantir o princípio da igualdade de conhecimentos adquiridos que pressupõe, entre outros aspectos, que o ensino possa ser diferenciado por meio de práticas como “o tutorado e a aprendizagem cooperativa”. As crianças entendem que a escola tem como uma de suas funções ensinar as pessoas a serem cooperativas ao relatarem que ensinam os colegas.

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que marca os anos iniciais do Ensino Fundamental. A BNCC “encurtou” o ciclo de alfabetização para o 1o e o 2o anos do Ensino Fundamental, fato que tem relação com a significação das crianças sobre a função da escola como espaço para ensinar a ler e a escrever, como é possível identificar nos exemplos de narrativas das crianças que enfatizam a escola como local cuja função é ensinar a leitura e a escrita e que frequentam a escola para aprender. “*A escola serve para ensinar. A gente vem para estudar, fazer provas, ditado e leitura*” (Grupo 3). “*Aqui a gente estuda, escreve. A escola é importante porque aqui a gente aprende a ler e a escrever*” (Grupo 5). A ênfase dada à alfabetização revela a estreita articulação entre escola, leitura e escrita e avaliação.

Face ao entendimento das crianças, essa instituição escolar tem o objetivo explícito de favorecer:

[...] o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que vivem [...] (Libâneo, 2012, p. 419).

Tal objetivo traz em si a garantia da escola de favorecer a alfabetização das crianças até 8 anos de idade. A incumbência da escola pelo desenvolvimento das potencialidades cognitivas das crianças e a compreensão da primazia desse lugar para a aquisição da língua escrita, da natureza do código alfabético e seus usos, marcam as narrativas que revelam a instituição escolar como via de acesso e transposição de uma condição de não saber para o saber. “*A escola serve para a gente aprender. Para aprender tudo que a gente precisa para ser inteligente [...]*” (Grupo 1). “*Aqui é muito legal, aprende, presta atenção e estuda muitas coisas. A gente gosta muito de responder perguntas*” (Grupo 4).



Eis que, refletindo sobre a função da escola de ensinar, as crianças mostram que o ensino estimula a curiosidade, possibilita a expressão da fala, a busca por respostas às perguntas colocadas pela professora. Conforme evidenciado pelo grupo 4, essa busca estimula o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Freire e Faundez (1985) dialogam sobre a prática da pergunta e ressaltam que uma educação baseada em perguntas é uma educação criativa, capaz de estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver problemas essenciais e existenciais, sendo assim, o próprio conhecimento.

Além de espaço formal para a construção do conhecimento, a escola também é ludicidade! É zona de diversão, lugar de brincar. Através da brincadeira, a criança “começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias à sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e os mais velhos” (Vygotsky, 2007, p. 162). A brincadeira foi tema recorrente em quatro grupos, conforme é possível visualizar nos excertos de narrativas.

*[...] A gente estuda e **brinca** (Grupo 1).*

*[...] faz muitas **brincadeiras** (Grupo 3).*

*[...] A gente come muito. **Brinca muito**, aprende [...]* (Grupo 4).

*[...] a gente gosta de **brincar** e de estudar (Grupo 5).*

Nos mais variados jogos imaginários ou nos jogos com regras preestabelecidas, a criança é conduzida a incorporar, a transpor e a inter-relacionar as regras das brincadeiras e da vida cotidiana em um movimento permanente de transposição dessas realidades com seus pares e com os adultos. É possível perceber que a atividade de brincar permeia as narrativas das crianças e se estabelece, como diria Vygotsky (2007), como uma necessidade na infância.

Tendo em vista os altos índices da educação de Sobral, o município mantém uma política de avaliação externa permanente, realizada no mês de novembro por uma comissão instituída pela Secretaria Municipal de Educação, conforme a Lei no 342, de 05 de março de 2002, que dispõe sobre gratificação para os professores alfabetizadores da rede municipal conforme as metas estabelecidas pela SEDUC/Sobral para cada escola. Nessa conjuntura, é possível identificar:

[...] àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar – ou seja, das práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula (Libâneo, 2012, p. 490).



Essa dimensão de influências é chamada de currículo oculto porque não se manifesta de forma explícita no planejamento, embora perpassa a aprendizagem. Para as crianças, uma das funções da escola é ensinar a ser bom na prova e a fazer prova. “A escola serve para ensinar. A gente vem para estudar, fazer provas, [...]” (Grupo 3). A presença constante de avaliações externas e internas vai se coadunando com outros fatores curriculares, como os costumes, as regras, a convivência familiar e social além dos muros da escola, e desenhando a cultura escolar.

Além de narrarem oralmente, as crianças se pronunciaram em narrativas ilustradas e reafirmaram para a Fada aquilo que gostariam de falar para as crianças do reino dos bonecos. Seus registros são marcados pela presença da escrita de textos curtos, conselhos e desenhos coloridos que exprimem significados sobre a escola. De acordo com Goldenberg (2016), a relação do desenho com a palavra esteve presente na História da humanidade desde a era da Pré-História. “O desenho precede a palavra, na história e no desenvolvimento humano e ele diz, ele conta, ele informa, ele aponta, ele sugere” (Goldenberg, 2016, p. 208).

Trazemos um espécime da amostra de produções narrativas gráficas para exemplificar, a partir dos desenhos de André e Fada Estrela, a característica marcante dos conselhos e da autorreferência positiva que as crianças têm de si mesmas, da escola como espaço onde são alfabetizadas e da relação dessa aprendizagem com as funções psíquicas que precisam “aprimorar” para aprender o que lhes é ensinado.

Figura 1 – Narrativas do André sobre a escola (Grupo 1)



Fonte: Arquivo da pesquisa.



A narrativa de André, interpretado por uma criança do grupo 1, é marcada pela expressão da dimensão estrutural da escola. Ele registra a imagem da fachada do prédio com duas portas (entrada e saída), uma sala de aula e, “dentro” da escola, uma professora na frente do quadro (informação obtida na conversa sobre o desenho). Além da sala de aula, André dá ênfase à diretoria e à biblioteca para descrever como é a sua escola, para a Fada. O menino parece observar esse espaço a partir de uma posição externa a esse espaço, pois é possível identificar elementos do entorno: a rua e a casa. Ao ser interpelado sobre a imagem da casa, André acrescenta: “É minha casa, é perto da escola [silêncio] aqui também é minha casa (sic)” (Diário reflexivo da pesquisa, 2018).

Sim, André observa o espaço, e não o lugar. Para Certeau (1998), há uma diferença entre lugar e espaço. O lugar é a ordem na qual os elementos estão distribuídos na relação de coexistência, cada um situado num lugar próprio e estável. O espaço não tem estabilidade de lugar próprio, é constituído de dimensão de mobilidade, é um “lugar praticado” (Certeau, 1998, p. 202). Por exemplo, a escola, enquanto lugar praticado, para a criança, também é sua casa. A escola é lugar praticado, é espaço de entrecruzamento de relações humanas.

A transposição da percepção da escola, pela criança, como um espaço de presença obrigatória para a dimensão da satisfação em frequentá-la, embora permeada pelos dissabores que eventualmente perpassam a tarefa árdua de construção do conhecimento, é um desafio para as escolas atuais.

Um caminho possível para a superação desse desafio é a cultura de efetivação da equidade na aprendizagem e de atenção aos aspectos emocionais que a escola não pode perder de vista e não deve fazer sozinha, mas em (co)responsabilidade, ou seja, com a família e com as políticas públicas do Estado, como outrora enfatizado.

Já a narrativa ilustrada, da Fada Estrela, interpretada por uma menina do grupo 2, enfatiza aspectos positivos de sua escola para as crianças do reino onde reside a Fada da Curiosidade. Para dialogar com seus “receptores” imaginários (crianças de outro reino), escreve: “Olá crianças do reino, eu quero falar que minha escola é a Emílio Sendim. E é a melhor escola do mundo. As crianças aprendem muito a escrever, ler e a prestar muita atenção”. Ela narra em 1ª pessoa e se projeta na coletividade enfatizando “as crianças aprendem muito (sic)”, aprendem e se comportam, mantendo um nível de atenção ao que é ensinado pela professora.



Figura 2 - Narrativas da Fada Estrela sobre a escola (Grupo 2)

Ola Crianças da escola eu quero falar que minha escola
é a Emílio Sendim e a melhor escola do mundo as crianças
aprendem muito e gostam de ir e estudar pra aprender muito



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Autorizar a Fada a “falar para todo mundo (sic)” é significar esse espaço balizado por regras e liberdade, por exigências em avaliações, como uma referência positiva para outras crianças que não conhecem sua escola.

A função da Escola Emílio Sendim é legitimada pelas crianças como espaço para brincar, estudar e aprender com ênfase em aspectos cognitivos e socioemocionais. Seu propósito é ensinar e frequentar esse espaço é condição para transpor posição social e ascender socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho artesanal de investigação no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em Educação envolve andanças interpretativas que nos conduzem ao constante cuidado na busca pela elucidação das significações das crianças no permanente esforço de triangulação de dados e articulação com os questionamentos que nos mobilizam na pesquisa.



Desse modo, foi possível inferir que a EES é um espaço que busca a equidade na aprendizagem através de ações educativas que garantam: 1) a frequência; 2) a educação complementar e individualizada no reforço escolar, na escola, quando oferece aulas no contraturno e no horário em que as crianças estão regularmente matriculadas; 3) o desenvolvimento de projetos pedagógicos interdisciplinares, ao longo do ano, com vistas à efetivação da aprendizagem; 4) a participação da família nas atividades da escola. E, a cidade de Sobral apresenta como uma cidade de aprendentes. A escola está inserida em uma conjuntura de cidade educadora. Há uma articulação evidente, a partir da análise dos aspectos históricos e das narrativas das crianças, para a garantia da aprendizagem.

Há evidências históricas, expressas nas narrativas dos(as) participantes colabores(as) da pesquisa, de que Sobral apresenta características de uma comunidade de aprendizagem, uma vez que a partir de década de 1990 assumiu o compromisso de garantir a aprendizagem das crianças da escola pública.

Para as crianças, a função da escola é ensinar a ler e a escrever, ensinar Matemática, valores, habilidades e atitudes necessárias à (con)vivência em sociedade e às exigências escolares, como fazer provas. O ensino está intrinsecamente relacionado a aprendizagem daquilo que é “exigido” como competências básicas em avaliações externas.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. **Narrativas de crianças sobre suas relações com a escrita**. 2021. 274 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2021.

BARROS, João Luiz da Costa; LIMA, Juliana Camurça de; PEREIRA, Lorhena Alves. Direito de ser criança: apontamentos jurídicos para sua proteção e desenvolvimento humano. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 1–17, 2024. DOI: 10.29280/rappge.v9i3.15038. Disponível em: [//www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/15038](http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/15038). Acesso em: 26 nov. 2024.

BORTOT, Camila Maria; SOUZA, Kellcia Rezende. Currículo e alfabetização: contradições da legislação em tempos neoconservadores. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2023. DOI: 10.29280/rappge.v8i1.11799. Disponível em: [//www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/11799](http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/11799). Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD>. Acesso em: 20 jun. 2017.



- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 09-40, jun. 2013.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi. Natal: EDUFRRN, 2014.
- ESCOLA EMÍLIO SENDIM. **Projeto político-pedagógico 2018**. Ceará: Sobral. Escola Municipal de Educação, 2018
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GOLDENBERG, Luciane. **Autobiografismo**: desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento institucional 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- KASMIRSKI, Paula; GUSMÃO, Joana; RIBEIRO, Vanda. O PAIC e a equidade nas escolas de ensino fundamental cearenses. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 848-872, set./dez. 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; RODRIGUES, Senadath. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 155-169, 2018.
- PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.
- RAWLS, John. **Justiça como equidade**: uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- RIBEIRO, Vanda Mendes. Justiça com equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 63-78, jun. 2013.
- RIBEIRO, Vanda Mendes. Que princípio de justiça para a Educação Básica? **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 1094-1109, out/dez. 2014.
- SAVIANI, Dermeval. Para além da teoria da curvatura da 'vara'. *In*: **Revista Ande**, ano 3. São Paulo, 1982.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Artigo recebido em: 16 de novembro de 2024.

Aceito para publicação em: 11 de dezembro de 2024.

Manuscript received on: November 16th, 2024

Accepted for publication on: December 11st, 2024

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

